

Белорусский государственный университет  
Центр проблем развития образования

## **Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете**

Материалы  
третьей международной научно-практической конференции  
«Университетское образование: от эффективного  
преподавания к эффективному учению»

Минск 2002

**УДК 378.4**  
**ББК 74.58**

Редакционная коллегия: Д.И. Губаревич, Е.Ф. Карпиевич, Т.И. Краснова, И.Е. Осипчик

Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете / Материалы третьей международной научно-практической конференции (Минск, 29-30 апреля 2002 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн.: ПроPILEI, 2002. 172 с.

В сборнике представлены статьи участников конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (секция «Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете»), а также рефераты статей зарубежных исследователей. Предметом размышлений авторов являются различные практики развития профессиональной компетентности педагогов.

Сборник адресуется преподавателям высшей школы, работникам и слушателям системы повышения квалификации, педагогам, заинтересованным в своем профессиональном развитии.

# Содержание

## 5. Предисловие

8. *Карпиевич Е.Ф., Осипчик И.Е.* Конференция как способ повышения квалификации университетских преподавателей (замечки организаторов)

## РАЗДЕЛ 1.

### Актуальные проблемы развития профессиональной компетентности преподавателей высшей школы.

26. *Вильчицкая Е.А.* Составляющие межкультурной компетенции как содержательная проблема повышения квалификации преподавателя иностранного языка
36. *Мицкевич Н.И.* Методологические основы повышения квалификации
49. *Романенко М.А.* Опыт создания учебника как форма повышения квалификации преподавателей.

## РАЗДЕЛ 2.

### Современные подходы к организации процесса повышения квалификации. Зарубежный опыт.

56. *Браун М., Фрай Х., Маршалл С.* Рефлексивная практика (реферат).
69. *Кросс П.* Инновационные методы совершенствования преподавания и учения (реферат).
83. *Веблер В.-Д.* Критерии качества учебного процесса (реферат).
96. *Веблер В.-Д.* Возможности институционализации дидактики высшей школы (реферат).

### **РАЗДЕЛ 3.**

#### **Интерактивный семинар как практика повышения квалификации**

- 111. *Величко В. В.* Проект «Школа тренеров» как пример альтернативной практики повышения квалификации специалистов сферы образования.
- 121. *Григальчик Е.К., Губаревич Д.И.* Интерактивный семинар: кризис жанра, надежд или поиск перспектив.
- 129. *Губаревич И.И.* Интерактивный семинар как условие развития социальной компетентности педагогов.
- 137. *Кирилюк Л.Г.* Как преподавателю с наибольшей эффективностью повышать свою квалификацию.
- 152. *Краснова Т.И.* «Выращивание» – метафора формы коммуникации в интерактивном семинаре.
- 161. *Савчик О.М.* Влияние волевого единства группы на эффективность ее работы в практике интерактивного семинара

#### **169. Сведения об авторах**

## КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА (РЕФЕРАТ)

**Вольф-Дитрих Веблер\***

В статье автор указывает, что по сей день нет формулировки общего мнения о том, каковы критерии хорошего преподавания в немецких высших школах, нет даже такой устной традиции, на основе которой существовало движение к широкой компетентности профессорско-преподавательского состава в рамках преподавательской культуры. Тем не менее, профессиональная дидактика высшей школы в состоянии принципиально, несмотря на отдельные трудности, указать, – в чем именно состоит хорошее вузовское преподавание. Конечно, для этого нужны усилия всего «цеха»(и, шире, – опытных преподающих и опытных учащихся). Было бы полезно, если данным текстом были бы начаты соответствующие дебаты с конструктивным завершением.

Когда преподавательская деятельность является хорошей? Поразительно то, как часто подвергают сомнению возможность общего, не привязанного к «предмету», ответа на этот вопрос. Общосформулированный ответ примерно таков: «Если учащиеся на своем пути к целям обучения вообще и к целям обучения, специфичным в данный момент, продвигаются успешно». Это означает, что с этими целями необходимо знакомиться заранее, и они должны быть учтены уже при планировании учебной работы.

Вместо этого существует не всегда ясное взаимоотношение между целями аудиторной работы, насколько они описаны рабочими программами по предметам, и даже конкретными учебными занятиями по одному отдельному предмету (например, по вопросу о видах и содержании экзаменов по специальному предмету).

### *1. Как вырабатываются критерии оценки хорошего обучения?*

Предлагаются три пути:

1. Искушенные преподаватели и учащиеся имеют в своем распоряжении обыденные теории об успешном процессе обучения/учения. Теории обыденного уровня необходимо развернуть эмпирически, чтобы добиться полноты. Безусловно, будет недостаточно, если отдельно взятые практики на основе собственного опыта станут составлять такого рода каталог критериев. Если еще и другие займутся этим, то могут даже возникнуть противоречия. Эти каталоги имеют элемент «вкусовщины», так как нет единой внешней системы отсчета, на основе которой разрешимы такие противоречия.

2. Критерии хорошего преподавания лежат, с другой стороны, в тех многих способах, которыми составляются анкеты с направленностью на критический анализ учебного процесса в аспекте дидактики высшей школы.

3. Третьим, существенно систематизированным основанием для получения критериев добротного обучения, служат исследования по дидактике обучения/учения с выходами в области психологии научения, биологии научения, психологии мотивации, исследований малых групп, теории творчества, теории коммуникации и тому подобных областей.

Все эти источники информации дают отправные точки для успешного процесса обучения/учения при минимуме привязки к информационному переносу. Отчасти же успешный процесс обучения/учения получает характеристику «хорошего» на основании удержания (запоминания) информации.

Существуют многочисленные методы обучения (не дидактика), которые по-разному приспособлены к различающимся целям. Вопрос «Для чего приспособлены?» неизбежно выводит нас на цели обучения и учения, на фоне которых только и возможно установление адекватных методов. Успешность обучения оценивается по степени достижения цели, а хорошее преподавание является таковым в том случае, если, оцененное относительно целей, оно организует наиболее оптимальный процесс обучения/научения. Планирование учебных занятий должно быть функциональным применительно к таким целям. Подчеркнуть это необходимо для того, чтобы вырваться из пут представлений преподавателей о себе, которые всегда склонны связывать организацию своего преподавания исключительно с самим предметом.

### *2. Как ставятся цели в обучении?*



«Высшая школа» есть общественный институт, общественное предприятие по оказанию услуг, в том числе в целях социализации и подготовки высококвалифицированных трудовых ресурсов, и служит этому, наряду с частным пространством поиска образования, пространство официального установления квалификации.

Надежной контрольной проверкой формулировок целей оказывается сравнение эмпирически выявленных ожиданий у работодателей с ожиданиями полезности обучения, индивидуально выраженными студентами, с одной стороны, и с эксплицитно сформулированными государственными целями обучения (в которых эти интересы должны предусматриваться) – с другой стороны.

Цели обучения образуют те рамки отсчета, в которых оцениваются дидактические решения и формулируются критерии хорошего обучения.

**2.1 Требования федеральных законодателей** сжато формулируются на этот счет так, что учеба должна готовить к профессиональной деятельности, что должно достигаться с помощью специальных знаний, способностей и методов при подготовке к естественнонаучному либо художественному труду в условиях содействия со стороны свободного, демократического и социального правового государства.

Для достижения этих специальных и социальных результатов недостаточно одних лишь специальных знаний и методов конкретной области науки. Необходимо более широкое образование, «прежде всего, путем создания условий по формированию ответственных, научно направленных установок и действий (непредвзятости и терпимости, критического подхода и самокритичности мышления, стремления к ясности в посылках и ограничениях, наличие мировоззрения, готовности и способности к взаимопониманию и совместной работе)». Кроме того, сама постановка учебного процесса должна учитывать и способности личности, которые имеют значение для последующей профессиональной биографии, для достойного исполнения роли гражданина (например, активную убежденность и готовность принимать ответственность, готовность к риску, способность отдавать приоритет главному перед второстепенным, умение связывать чисто специальное в мышлении с личной заинтересованностью, готовность к компромиссам и конфликтам, умение аргументировать и способность выражать мысли, учет социальных ситуаций и способность действовать творчески). Эти способности являются результатом совокупного развития личности студента; свой вклад вносит также и влияние со стороны личностно-значимых особенностей высшего учебного заведения, например, самим стилем деятельности и направлением духовной и социальной активности (*Grundsätze für Studium und Prüfungen. Bonn 1979, S.11f*).

«Учеба должна развивать способность студента мыслить критически, методически правильно и творчески, в том числе – при работе со сложными задачами. При такой квалификации он способен быстро включиться в новую, связанную с профессией проблематику. Для этого требуется как сообщение специальных знаний, так и введение в сам процесс научной деятельности. Студента следует приобщить и подготовить к применению методики поиска, систематизации и критического осмысления в единстве с теоретическими знаниями, чтобы обеспечить полезность их в решении конкретных задач и тем самым наполнять научное знание жизненным содержанием. В своей и научной подготовке студент должен ощутить, что есть научное знание, как оно возникает, что достигается при его применении и какая с этим связана ответственность. Наличие данной способности у выпускников вузов обеспечивает внедрение в профессиональную деятельность современных научно-исследовательских методов, новых методик работы...» (*Grundsätze für Studium und Prüfungen. Bonn 1979, S.14*).

Из-за профессиональной ориентации учения, цель не может заключаться ни в исключительном приобщении студента к научным исследованиям, ни в его ориентации исключительно на практику. Профессионально-ориентированные специализации следует расширить до междисциплинарных деятельностей и осуществить это в виде проблемно-ориентированных шагов образования. Так выглядит ход выработки целей образования в работе комиссии по реформе образования (ФРГ – *прим. ред.*).

## **2.2 Индивидуальные цели и ожидания полезности в учебном процессе.**

По понятным причинам у начинающих учиться структура индивидуальных целей и ожиданий полезности совершенно иная. В разных пропорциях, что зависит от профессионального направления, наблюдаются различия четырех видов интереса или ориентации в учении, которые расцениваются как мотивация при начале учебы в вузе.

Если Фридрих Шиллер своих студентов поделил на «ученых по зарабатыванию на жизнь» и на «философские умы», то у современного студенчества ориентации явно стали разнообразней. В Проекте «Выбор вуза и изменение вуза», выполненном Б.Шибелем (B.Schiebel, 1989), установлены четыре разных направленности (ориентированности) студентов, которые были дифференцированно описаны по профессиональным группам и факультетам. Эти четыре ориентации таковы:

### **1. Ориентация на социальный и экономический успех (внешне-материальная).**



2. Ориентация на личностное развитие: ознакомление с максимально возможным количеством областей знаний в ходе учебы по выбору, получение добротного научного образования, наличие свободного времени для выработки собственных представлений и концепций, формирование личности с широкой общей образованностью.

3. Ориентация на мотив взаимопомощи, т.е. на возможность оказывания помощи и на участие в совершенствовании общества.

4. Ориентация на профессиональные и предметные интересы, включая направленность на личные задатки, способности, склонности и перспективы на получение интересной работы в будущем.

Эти ориентации весьма неравномерно представлены на различных факультетах и в разных группах профессий. Останавливаться на этом более подробно здесь нет возможности, но является достаточно очевидным то, что эти ориентации искаженно преломляются и в определении целей обучения государством и в логике межпредметных разграничений процесса обучения, даже в том случае, если цель на уровне комплексной деятельности является общей с вышеназванными определениями целей.

### 2.3 Ожидаемые требования к квалификации со стороны работодателей.

Результаты исследования по требованиям к квалификации со стороны работодателей структурированы иначе. Фундамент составляет, что понятно, основательная образованность в теоретическом и эмпирическом аспектах изучаемой профессии. Эти качественные требования нередко в самой профессии преобразуются таким образом, что нужными являются дополнительные способности, которые получили название ключевых квалификаций по Mertens (1974):

- базисные квалификационные характеристики как квалификации высшего порядка с расширенным спектром переноса по вертикали;
- горизонтальные квалификационные характеристики в качестве информации об информации;
- элементы, развернутые вширь, в качестве наиболее обычных элементов, составляющих образование;
- «традиция-действующие лица» в качестве системы порождения материала преподавания и систем понятий.

Ключевыми квалификациями в настоящее время обозначены, прежде всего, индивидуальные предпосылки для повышения гибкости и способности к развитию человеческого капитала. В данном вопросе на первом плане в когнитивной сфере находятся «логическое мышление, способность к сосредоточению внимания, творчество», в аффективной сфере – «готовность учиться, способность учиться», а также элементы социальной компетентности – «контактность, способность планировать, навыки сотрудничества и владение языком».

Практический опыт деятельности у выпускников изредка понимают как некий объем дополнительно приобретенных знаний и умений, а чаще – как показатель личной инициативности, интереса к экономике и специальным областям сферы труда. Некоторую роль в этом играет и соотношение профессиональных жизненных целей с целями внепрофессиональными, индивидуальное планирование профессионального жизненного пути, а также умение действовать в коллективе.

Постановка целей учебы – государственной комиссией, а также и работодателем или самим студентом – имеет характер широких требований в аффективной сфере установок, мотиваций, установок, имеющих общее с социальной компетенцией. Это неизменно отличает ее от широко распространенного в вузах ныне понимания высшего образования с главным акцентом – почти всецело – на когнитивной сфере. Посредством описанных выше целей обучения, которые, несмотря на все различия, обнаруживают много общего, достигается общий фон, на котором возможно взвешивать критерии хорошего обучения. Хорошее обучение должно быть направлено на достижение этих целей. Отсюда можно вывести конкретные цели обучения непосредственно для учебных занятий. После чего на основе той или иной цели обучения можно охарактеризовать и то, насколько способствуют достижению поставленных целей обучения применяемые методические и дидактические решения.

В то время, как высшая школа занимается исполнением своей социальной миссии и удовлетворяет индивидуальные ожидания, предъявляемые к ней студентами, и руководствуется при этом, устанавливая качество обучения, не только функциональностью узко понимаемой образованности в конкретной научной дисциплине, но и по широко понимаемой научной работой, в значительной мере смещается и претерпевает изменения само определение хорошего обучения. Проблема, которую высшие учебные заведения (по крайней мере, научные) в большинстве своем до сих пор не ставили, – давать образование по квалификационным требованиям профессии, – с особой остротой возникает в звене оценивания хорошей учебы, потому что критерии оценки качества обучения испытывают социальное влияние и никак не могут оставаться делом согласования внутри той или иной науки.



Попытка отойти на позиции индивидуальной свободы преподавания, а значит, и на позицию внутринаучного согласования и при этом ограждения от студенческой критики (как выражения притязаний), оказывается по смыслу прямой попыткой избежать официального законного основания и критики.

Приведенные ниже критерии являются всеобъемлющими. Они базируются на соответствующих результатах исследований по дидактике высшей школы и пополнены проверкой релевантности критериев на основе анкетных опросников из Гарвардского университета, Висконсинского университета, на основе английских и южноафриканских примеров, немецких анкетирований и на моих собственных исследованиях по оценке учебных занятий.

В них просматриваются, однако, не завышенные требования к преподавателям, а идет речь о ролевом анализе преподавателя вуза, который соответствует исключительно сложным притязаниям. И даже когда недостатки не видны, а просчеты случаются, должно быть сразу и целиком усвоено, что в своем большинстве эти сложные требования выполняются изо дня в день. Это еще не может служить основанием для того, чтобы предаться самоуспокоению, но служит обоснованной подсказкой для того, чтобы избежать недоразумений.

Весь перечень критериев разделен на две части. Сначала показаны особенности хорошего планирования занятий, соответственно, концептуального их замысла, затем отражены релевантные для успеха личностные качества преподавателя и соответствующие черты преподавательской деятельности.

### *3. Характеристики, свойственные хорошему планированию (концепциям).*

Типы учебных занятий (лекции, семинары и т.д.), как правило, не могут быть взаимозаменяемы, они служат специфическим целям. Потому не следует прочитывать приведенные критерии так, будто все критерии всегда должны присутствовать одновременно (например, коммуникация и участие в лекциях). Но все же в отдельном учебном занятии одновременно может быть воплощено больше критериев, чем принято обычно об этом думать.

1. Тематика и подбор материала отвечают новейшим положениям науки.
2. План согласован с целями учебных занятий и профессиональной подготовки.
3. Перед занятием ставятся реалистичные цели (в отношении временных рамок, а также по данным о подготовленности студентов).
4. В изложении материала сначала выявлены связи с уже известным, и лишь затем делается переход к новому.
5. Цели и требования (критерии успешности) занятия ясно сформулированы.
6. Соблюдаются соразмерность целям и, соответственно, целесообразность в структуре и в применении методов.
7. Предусмотрена частая смена социальных форм учения.
8. На вопросы и обсуждение выделено достаточное количество времени.
9. Заучивание фактов подчинено пониманию и действию принципов и закономерностей высшего порядка.
10. Предусмотрено комплексное закрепление и практическое апробирование знаний в имитационных формах (плановые игры, ролевые игры), различные виды практики и т.п.
11. Ответственное обращение с потребностями обучающихся проводится с учетом их учебных целей.
12. Студентов рассматривают в качестве партнеров, несущих ответственность за учение и понимание.
13. Студенты активно привлечены к планированию и реализации учебных занятий.
14. Части учебных занятий подготовлены и сформированы самими студентами (вместе с преподавателем).
15. Планирование способствует активным формам учения и взаимообучения студентов.
16. Исполняемые студентами виды работ (рефераты, тезисные статьи, а также обзоры литературы и др.) тщательно отобраны и сформулированы (укладываются в рамки отведенного времени, пробуждают интерес, стимулируют).
17. Студенческие работы хорошо учитывают цели занятия и служат для дополнительного учения по предмету и упражнения в необходимых навыках.
18. Дополнительные материалы обучения, учебники, средства наглядности имеют профессионально направленность.
19. Обязательная литература и учебные пособия существуют в достаточном количестве и специально отобраны; списки литературы снабжены понятными комментариями.

### *4. Характеристики личности успешно работающего преподавателя и его деятельности.*



Описываемые характеристики в принципе являются приобретенными. Развивать у преподавателей данные характеристики – такую цель ставит перед собой повышение квалификации при центрах дидактики высшей школы.

1. Основу преподавательской деятельности составляет готовность заниматься преподаванием в определенных рамочных условиях; терпеливо и дружелюбно обращаться со студентами; вести с ними совместную работу; обмениваться конструктивной критикой и замечаниями.

2. Преподаватели обладают многообразными формами влияния на процесс социализации студентов. Поэтому в качестве характеристик хорошего преподавания можно назвать такие, как:

- непредвзятость и терпимость;
- способность критиковать и самокритичность рефлексии;
- выявление скрытых оснований и границ в работе;
- понимание социальной ситуации и развитое представление об окружающем мире;
- готовность и способность к достижению взаимопонимания;
- готовность к сотрудничеству с окружающими.

3. Хорошие преподаватели реализуют модель совместного (со студентами) поиска знаний и учения, а не модель всезнания преподавателя. Отсюда следует активное отношение к пробелам, активное отношение к самокритике; конструктивный показ того, как заполнять существующие пробелы.

4. Соответственно этому наука описывается не как сумма окончательно найденных результатов, а как постоянно идущий процесс познания с подлежащими пересмотру (промежуточными) результатами по мере продвижения.

5. Самостоятельная ответственность обучаемых находит свое отражение в ответственности преподавателей за то, чтобы посредством личностных контактов и тщательно разработанных учебных занятий, материалов и двустороннего контроля успеваемости добиться такой направленности учебного процесса, которая позволяет избежать пагубных заблуждений, выработать основу профессионализма, благоприятствует способностям к сотрудничеству, развитию познавательного интереса и творчества.

6. Хорошие преподаватели открыты для иных мнений и обладают способностью к созданию деловой и доверительной рабочей атмосферы, в которой готовность студентов к дискуссиям формируется и развивается.

7. Хорошим преподавателям понятно, что обстановку анонимности в учебных заведениях важно преодолевать путем формирования личностного взаимоотношения студента и преподавателя.

8. Личностная аура, притягательный образ преподавателя зависят часто от увлеченности своим предметом, от профессионального энтузиазма.

9. С этим тесно связан (в качестве сопровождающего обстоятельства) и существенно помогает удерживать внимание в многочасовом процессе обучения ясный, понятный, богатый язык с живостью экспрессии.

10. Способность к сосредоточению и успешность преподавания также значительно зависят от способности преподавателя сочетать живые и многообразные методики преподавания с гибкими и релевантными примерами, часто заранее планировать такого рода сменяемость методов обучения (например, смену акцентов – на материале, на деятельности преподавателя, на активности студентов) в организации учения; как можно чаще – даже на лекциях с фазами «ситуации с пчелами в улье», «группы сплетничающих» (разговоры по соседству) и др. – и здесь тоже менять формы коммуникации (способствование дискуссиям между преподавателем и студентом, между студентами).

11. Хорошая подготовка даже к единственному занятию, осведомленность об имеющемся положении, связанность с прошлым занятием, ясное изложение, особенно в трудных местах, предмета, выделение особо важных частей, итоговые обобщения, которые помогают запоминанию, способность давать ясные и исчерпывающие ответы на вопросы, а также хорошие объяснения на дополнительные вопросы и при затруднениях понимания – все это желательно для студентов.

12. Особо благоприятствует пониманию и мотивации способность не просто к установлению связи между частями предмета и различными специальными областями, но и к выстраиванию темы в больших масштабах (в историко-культурном, например).

13. Сюда относится требование к преподавателям доводить до очевидности познавательно-теоретические, научно-теоретические, научно-этические (социальная ответственность ученых) аспекты научного учения.

14. Особое, существеннейшее значение имеет интеллектуальный уровень занятия/преподавателя. Опросы студентов выявляют все новые запросы студентов к этой стороне преподавателя:

- преподавание, пробуждающее интерес;
- способность стимулировать мышление и обсуждение;



- интерес и способность к оригинальной постановке вопросов;
- глубина рефлексии, способность производить глубокое впечатление, будить мысль, а также мотивированность;
- преподаватель «рассыпает» вокруг себя интересные, побуждающие к соперничеству вопросы и способствует независимости мышления;
- преподаватель вводит в круг увлекательных вопросов/концепций своего предмета;
- преподаватель раскрывает бесчисленные интеллектуальные проблемы/новые подходы;
- преподаватель стимулирует мышление у студентов;
- преподаватель будит творчество у студентов;
- преподаватель обеспечивает студентов мотивацией к лучшей учебе;
- преподаватель стимулирует у студентов повышенную интеллектуальную активность.

15. Хорошим путем пробуждения устойчивых интересов к предмету часто служит создание ясной картины хода исследований и наглядное освещение состояния науки, включая представление о противоположных научных позициях, научных школах.

16. Студенты должны готовиться к переносу изученного в практическую плоскость.

17. В хорошем учебном занятии цель является адекватной, чтобы служить в качестве средства для обучения/учения, в первую очередь, процесса преподавания/учения (в качестве связующего звена между целью и ее реализацией).

18. Преподаватели, как и студенты, должны получать обратную связь о своей деятельности в ходе беседы, или когда:

- преподаватели проводят анкетирование по дидактике;
- студенты (по возможности постоянно) с помощью шифрованных анкет опрашиваются на предмет приращения их знаний, и, соответственно, понимания, способностей находить решение и др., либо (насколько применимо) – в проверочных аудиторных работах.

19. При подготовке и проведении экзаменов имеют значение такие критерии хорошего преподавания, как:

- ясность постановки вопросов;
- вместо бессмысленных подробностей, которые принуждают к копанию в незначимых фактах, вопросы охватывают существенные для учения/обучения (соответственно) цели;
- аудиторные контрольные работы направлены непосредственно на проведенные учебные занятия и ими затрагиваются важнейшие моменты;
- при оценивании строго соблюдаются беспристрастность и справедливость в оценках;
- требования к успеваемости и система оценок продуманы и заблаговременно доводятся до сведения студентов;
- при известных условиях оценка получает разъяснение в ходе консультирования, и даются рекомендации по преодолению недостатков.

#### **5. Заключительные замечания.**

В данном тексте вместо теоретического дедуктивного пути, основанного на теоретической модели образования в научной высшей школе, по поводу которой, по моему мнению, сейчас общего взгляда не существует, был сознательно избран прагматический подход. В нем сделана попытка создания целостной картины, объединяющей мнения преподавателей, критерии релевантности студентов (например, Гарварда) и включаемые в составление опросников по учебным занятиям дидактические гипотезы не высказываемого вслух, но имплицитно предпосылаемого консенсуса по критериям хорошего преподавания.

#### **Литература.**

- Bentley College: Student Evaluation of Teaching Form, 1990.
- Bloom, B./Hastings, G./Madaus, G.F. (eds.): Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York 1971.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (ed.): The Condition of the Professoriate, Attitudes and Trends. Princeton, New Jersey 1989.
- Committee on Undergraduate Education (ed.): Harvard University: Course Evaluation Guide 1986-87.
- Csany, G.S./Sturm, M.: Materialien zur Verbesserung von Lehrveranstaltungen. Teil 1: Rückmeldungen, (hg. v.d. Didaktikkommission der Bundeskonferenz d. wiss. und künstl. Personals), 2. Aufl., Wien 1990.
- Dallinger, P. u.a. (Hg.): Hochschulrahmengesetz: Kommentar. Tübingen 1978.
- Denninger, E. (Hg.): Hochschulrahmengesetz: Kommentar. München 1984.
- Doyie, K.O.: Student Evaluation of Instruction. Lexington/Mass. 1975.



- Du Plessis, Paul: Evaluation of Teaching as a Means of Teaching Development. (unveröff. Typoskr., Vorlage zur Tagung "Successfull College Teaching", Witzenhhausen, Juni 1988)
- Feldman, Kenneth A.: The Superior College Teacher from the Student's View. Research in Higher Education, vol. 5, 1976, pp. 243-288.
- Flood—Page, C.: Student Evaluation of Teaching: The American Experience. London 1974.
- Hailbronner, K. (Hg.): Kommentar zum Hochschulrahmengesetz. Heidelberg 1990.
- Huber, L./Birmann, I./Francke, R./Schmidt, W. (Hg.): Auswertung, Rückmeldung, Kritik im Hochschulunterricht. 2 Bde. (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 50/51), Hamburg 1978.
- Huczynski, A.: Encyclopedia of Management Development Methods. Aldershot, Hants (U.K.) 1983.
- Light, R. (ed): The Harvard Assessment Seminars. Explorations with Students and Faculty about Teaching, Learning and Student Life. First Report. Cambridge, Mass. 1990.
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt— und Berufsforschung, 7 (1974) 1, S. 36–43.
- Prior, F.: A Contribution to Excellence: Performance Appraisal of a Techniken. (Techniken Natal/South Africa), 1988.
- Queis, D. v.: Zum Stellenwert von Hochschullehre. Eine Untersuchung zur Forderung exzellenter Lehrleistungen am Beispiel ausländischer Universitäten. (BMBW: Bildung – Wissenschaft - aktuell 4/91), Bonn 1991.
- Schiebel, B.: Orientierungen bei Erstimmatrikulierten der Universität Bielefeld. (IZHD Bielefeld: Diskussionsbeiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform 1/1989), Bielefeld 1989.
- Schott, E.: Zur empirischen und theoretischen Grundlegung eines Bewertungsinstruments für Vorlesungen. (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 28), Hamburg 1973.
- Seldin, P.: How Colleges Evaluate Professors. Current Policies and Practices in Evaluating Classroom Teaching Performance in Liberal Arts Colleges. New York 1975.
- Ständige Kommission für die Studienreform: Grundsätze für Studium und Prüfungen. Bonn 1979.
- The Johnson Foundation, Inc (ed.): Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. Faculty Inventory/Institutional Inventory. Racine, Wisconsin 1989.
- University of Wisconsin—Madison, Department of History: Teaching Assistant Evaluation Form (1988).
- University of Wisconsin—Madison, Department of History: Course Evaluation Form (1988).
- Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development in Higher Education (ed.): IDEA Report (Student Ratings of Teaching, Defining and Evaluating College Teaching ...), Manhattan 1976.
- Webler, W.—D.: Anmerkungen zu Lehranspruch und Lehrwirklichkeit in der Soziologielehre. In: I.N. Sommerkorn (Hg.): Lehren und Lernen in der Soziologie heute. Berlin 1990.
- Webler, W.—D.: Evaluation soziologischer Lehrveranstaltungen. (Gutachten an die Deutsche Gesellschaft für Soziologie). In: Soziologie 1/1990. S. 4ff.
- Webler, W.—D.: Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung. Historisch—soziologische Ursachen für Stabilität und Wandel der deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 6 (1986) 2, S. 213—238.
- Wildt, J.: Leitfaden zur Veranstaltungs— und Lehrangebotskritik. Fragestellungen aus der Sicht einer Hochschulausbildung im Arbeitnehmerinteresse. (IZHD Bielefeld: Diskussionsbeiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform 12/1978). Bielefeld 1978.
- Winteler, A.: Determinanten der Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen. Meisenheim/Glan 1974.
- Winteler, A.: Schätzverfahren. Ein Bericht über angio—amerikanische Untersuchungen. Anhang II. In: L. Huber u.a. (Hg.): Auswertung, Rückmeldung, Kritik im Hochschulunterricht. Bd. I (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 50), Hamburg 1978.

*\*Д-р Вольф-Дитрих Веблер, бывший уполномоченный директор-основатель Междисциплинарного Центра по дидактике высшей школы при университете Билефельд [IZHD] и нынешний председатель Федерального общества по дидактике высшей школы [AHD]).*